

EFL学習者の作文力に関する予備的レポート

—英作文における文法的・談話的特徴について—

澤 田 茂 保

1 はじめに

本稿は外国語としての英語(EFL)の学習者の作文を資料にして、目標言語からのずれを中間言語の仮説に基づいて考察したものである。第2節では、資料となった学生の作文のおおよそのレベルを示すために、第2言語習得の分野で第2言語(L2)の発達の尺度とされているT-unitによる文章量調査と二つの言語形式の義務的環境での出現の調査を行い、被験者の作文の能力を数値化した。続く二つの節では、資料の内容面について誤り分析(error analysis)を試みた。第3節では文のレベルの誤りを4つに分けて特徴を考察し、第4節では、第3節での文・文法の領域に収まらないと思われる談話や情報構造のレベルからみた誤りの特徴を論じた。

2 言語発達指標による調査

2.1 作文資料の収集の仕方について

作文を書いた学生は本学の法学部・経済学部クラスの学生30名と文学部・教育学部クラスの学生15名である。二つのトピックの中で書きやすい方を選択させ、約20分の時間制限で書かせる方法をとった。トピックは内容によるのではなく、書きやすかつ現在・過去・未来の出来事に触れられるような話題を選んだ。具体的には、一回目はHow I Studied English/How I Am Studying English、二回目はMy College Life/What I Am Most Concerned About、そして、三回目はMy Career Plan/What I Want To Beの中から選ばせた。従って、各学生について三つの作文が集まった。語数については特に指定せず、また、自然な形で書いた作文を集めるため、文法的なことにこだわらず早く書くよう指示した。

2.2 調査の方法について

T-unitの概念と義務的環境(obligatory context/OC)の概念を利用して、被験者のL2の発達の度合いを数値で示すことにする。

母語(L1)の習得段階は発話の平均的な長さ(Mean Length of Utterance)が有効な尺度であるといわれているが、L2の場合はこの基準は使用できない。T-unitはL2の発達の度合いを書記データを使って計る概念である。T-unitは、“one main clause plus whatever subordinate clauses, phrases and words happen to be attached to or embedded within it” (Larsen-Freeman (1978))と記述される言語単位である。これによりpassageを「文として文法的に区切れる最小の単位」に分解できるのである¹。

Larsen-Freeman and Strom (1977)はESL学習者の作文を検討して、L2獲得の指標として最も適切なものは、T-unitの平均長(average length of T-unit/ALT)と一作文当たりのerror-free T-unitsの総数(total number of error-free T-units/TNefT)であるとしている。更に、Larsen-Freeman (1978)では、error-free T-unit当たりの平均語数(average number of words per an error-

	subj	総語数	T-unit	ALT	TNefT	ANefT	冠詞	複数
ec	1	124.7	8	11.1	7.3	7.1	93	100
ec	2	112	10	8.6	8	11.2	84	100
ed	3	105	5.7	12.6	4	12	77	100
lw	4	100.3	9.3	10.6	6.3	9.4	90	89
ec	5	94	11.3	8.6	8	7.8	92	89
ed	6	93	7.3	14.8	4.3	11.6	67	80
lw	7	87	10.3	8.9	6.3	8.6	50	100
lw	8	86.3	10.3	7.6	6	6.8	71	100
ec	9	85	7.3	6.1	5.5	7.7	33	50
lt	10	85	8.3	9.1	2.7	6.1	50	58
ec	11	82	9	9.1	4	3.2	100	0
lw	12	75	8.3	9.4	4.3	8.1	75	83
ec	13	74.7	7.7	9.7	4.7	7.8	92	100
ec	14	74.3	8	9.2	5.7	8.6	91	100
or	15	74	10.7	6.7	4.3	5.6	53	0
or	16	73	8.3	9.8	3.3	9.9	56	83
lt	17	73	9.5	7.1	7	6.4	71	100
lt	18	73	6.3	15.3	3.7	7.6	75	0
ec	19	72.3	9.3	8.2	2.3	4.6	42	20
ed	20	72	6.5	11.1	4.5	13	40	83
ec	21	72	7.3	9.9	4.7	8.4	92	88
ed	22	72	6.7	13	3	5.6	50	90
lt	23	71.5	7	10.2	4	9.1	100	100
ec	24	70.3	10.7	6.6	3	5.7	71	80
lw	25	70	6	13.8	3.3	8.8	64	100
平均		68.5	7.5	9.1	4.3	7.7	73.4	75.6

	subj	総語数	T-unit	ALT	TNefT	ANefT	冠詞	複数
or	26	66	7.3	11.3	2.7	10.6	100	80
ec	27	66	8	8.1	6.7	8.3	93	50
lt	28	63	8.7	7.1	8.3	7.1	100	100
lt	29	62	5	9	4.5	9	63	67
lw	30	60.3	6.7	9	4.3	8	90	100
ec	31	58.5	9.5	6.2	1.5	4.8	0	100
ec	32	58	7.3	7	3.7	7.2	100	33
lw	33	57	6.3	9.2	2	5.7	43	67
ed	34	53.7	6.3	8.8	4	7.6	100	100
lt	35	49	6	7.5	4	9.3	100	60
ec	36	48.5	5.5	8.7	3.5	10.2	50	80
ec	37	48.5	6.5	7.5	6	7.3	100	100
lt	38	48.3	6.7	7.2	2.3	6.5	86	40
ec	39	48	8.3	6.2	5.3	5.6	0	100
lw	40	45	5.7	5.7	3.7	6.7	75	100
lw	41	40	4.7	9.8	3.7	7.7	100	83
lt	42	37.7	6.7	8.3	1.3	5.1	75	100
ec	43	37	5.3	9.1	2.7	8	80	0
ec	44	34.7	5	8.2	1.3	7.7	70	75
ec	45	30.5	4	7.9	1	3.8	100	75
平均		68.5	7.5	9.1	4.3	7.7	73.4	75.6

lw=法学部、ec=経済学部、lt=文学部、ed=教育学部、
or=その他の学部

表 1

free T-unit/ANefT)が加えられている。ここでは、Larsen-Freemanなどの研究にもとづいて、T-unitの平均長、一作文当たりのerror-free T unitsの総数、及びerror-free T-unitの平均語数を各被験者について調べた。表1はそれぞれの値を総語数の多い被験者を下降順に並べたものである。欠席などにより、三つの作文を全員について集められなかったので、すべて一作文当たりの平均値で表してある。それぞれの指標の数値を人数でグラフで表したのが、図1から図3である。

T-unitの平均長は語数で平均9.1であるが、error-free T-unitの平均語数はそれより1.5語程度下がる。この二つが比較的近いことは学生たちは背伸びせずにほぼ自分の力にあった程度の文を書いたということを示しているだろう。しかし、参考までに挙げたT-unitの総数は7.5であるが、一作文当たりのerror-free T-unitに至っては4.3である。これは、文法に頓着せずに書くように指示したせいもあると思うが、20分という時間にもかかわらず驚くほど低い。

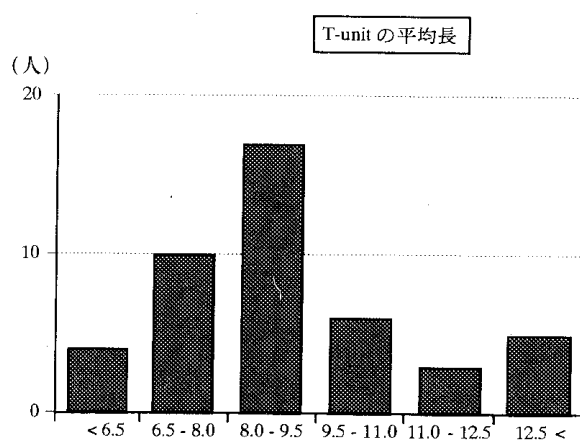


図1

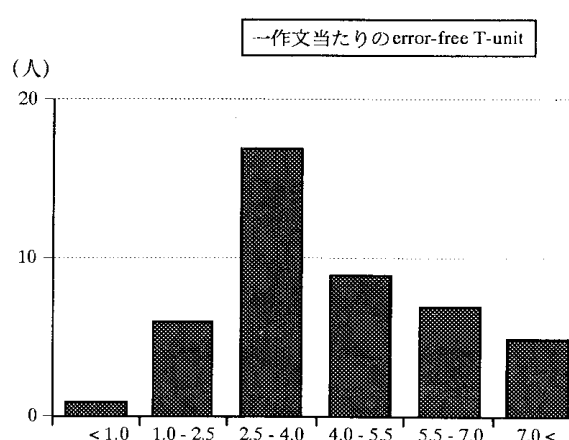


図2

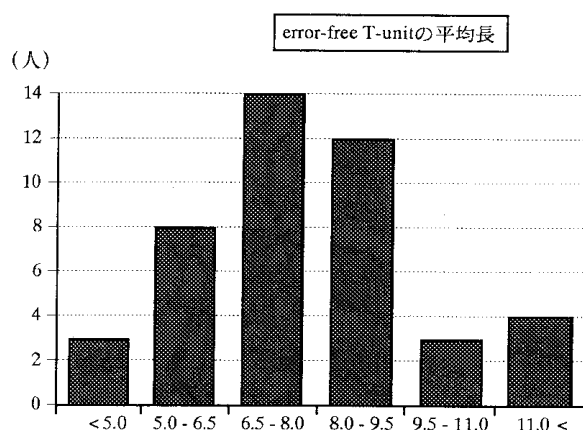


図3

次に義務的要素の出現についてである。OCは一定の言語形式が義務的に要求される環境に当該の言語形式の発現を調べる時に利用される概念である。これはCazden (1968)でL1の習得の段階の確定のために取り入れられたものだが、例えば、法助動詞の習得段階を調べようとする場合その出現は文脈依存性が高いので義務環境を確定できないように、言語要素の何が真に義務的かということを決めにくい点が指摘されている²。

しかし、英語の冠詞や複数形のマーキングはほぼ義務的な環境というものが存在するので、Hakuta (1974)では第二言語習得(second language acquisition/SLA)に応用している。ここでは定冠詞・不定冠詞と複数形接辞について調査した。ただし、冠詞と複数形の現れは文脈で相補分布的關係にある。例えば、I like English bookでは複数形が必要である。このような場合は複数形の接辞の環境としてカウントした。つまり、文脈から特定の本が想定されない場合に定冠詞が現れていても、複数形のマークがないものとして取り扱った。なお、冠詞の義務的な環境については、Richards (1971)の冠詞の誤りの分類を参考にした。

冠詞については、OC数418に対して、正しい出現数が309であり、約74%の比率で現れている。一方、複数形のマーキングについては、OC数263に対して、219であり、約83%の出現率である。表1の右端にある冠詞と複数の列はそれぞれ各被験者の冠詞出現率と複数形出現率を百分率で表したものである。今回の調査では、語数の指定がないことで極端に短い作文もあり、OC環境の総数にばらつきがあるので、実のところ有効な比較はできない。しかしながら、冠詞はL1になくてL2にある典型例であるので、徹底的に欠落させてしまう被験者がいる一方で、総称的な環境においても定冠詞を使用するという過剰な一般化が見られた。EFL beginnersは必要なところで欠落させる傾向があるが、学習が進むと不要なところに冠詞を置く過剰一般化が起こる、と言う事実が実際観察された。また、作文の資料に基づいた調査であったため複数形のマーキングの誤りはほとんど見られなかった。表1で複数形の出現率が低いものは、資料の中にOCの数が少ないので、一つの誤りが比率を押し下げているのである。

3 文法レベルの誤りの分析

Selinker (1972)によれば、外国語学習とは学習者が学習の各段階にL1でも目標言語(target language/TL)でもない中間言語(interlanguage/IL)を形成して、そのILが発達していくプロセスである、と言う。このような中間言語の仮説では、EFL学習者の言語表現は「誤った英語」ではなくて、一定の学習段階nに在る学習者の内在言語であるIL_nの「表出」(production)として見なされる。つまり、TLからの「ずれ」は誤りではなく、学習過程で形成されたILの規則の適用により生み出された結果である。その意味からすれば、母国語話者が自らの文法を使って生み出す言語表現も学習者が自分のILを使って生み出す言語表現も価値的には全く等価であり、EFL学習者の言語表現が「劣っている」と言うものではない。「劣っている」という判断は特定の基準を設定して、それにもとづく価値判断だからである。従って、本稿で「誤り」と言う表現を使うが、これは中間言語の仮説のもとでの学習者自身の発達段階の具現として理解する。

かつて構造主義の影響下にあった対照分析(Contrastive Analysis/CA)の時代は、学習者の表出言語はTLを基準に常に価値判断され、悪しき習慣は改めねばならないというスローガンのもと、TLへ向けて直ちに矯正される対象であり、ある意味で言語学習者にとって悲しい時代であった。しかし、中間言語の仮説の観点からは、「TLからのずれ」は学習者が言語表出において能動的に規則を適用している結果として見なされ、内在言語としてのILの仕組みを知る手がかりを与えてくれる貴重な資料として肯定的な評価がなされる。

本節では、TLからのずれを文や形態のレベルに限って論じてみる。様々な事例があるので、特徴的なものを選択的に取り上げる。最初に断片で記憶された形に関するものを扱い、そして時制の一致に関わる形態素のマーキング、語順、最後に語彙の構造に関する誤りを考察する。

3.1 断片(chunk)で記憶された形について

まず、極端な例から見ていきたい。

- (1) a. I'm belong to Japanese music club.

- b. I'm enjoy my college life.
- (2) a. I want to money because I want to travel many place in Japan or foreign countries.
- b. I want to a person who cooks for me meals.
- (3) a. Am I too play in a year? No, I'm study.
- b. ...we are be able to make friends

(1)ではbe動詞が現在形の一般動詞と共に用いられているので誤りだ、というのは文法的・規範的な説明である。(2)はwant to doという形は動詞の場合で直接目的語の場合はwant NPとなる、と言うのも同様である。むしろ、問題は、(1)や(2)のような形式が現れる理由である。

(1)はI'mというchunkが現在形態素的な働きをして、自分の習慣的状态を伝える機能がI'm ...という形式として具現しているのである。(2)は、語彙のレベルでwant toがchunkとして固定しているのである。導入された形式が新たな段階にさしかかっても、修正されないままに繰り返されているが、ILの初期段階に起こる現象である。これは文のレベルでも起こり、例えば、Hakuta (1974)がdo you...?という形式を過去形の疑問文にも適用して、do you saw three feet?/do you bought this too?という文を発話する例を報告している。

(3 a)は、(1)の形式を更に拡大適用しているが、前半はtooの存在からわかるように、playやstudyについて範疇の誤りを犯しているように思える。一方、別の観点からは、am I...?/I'm...が疑問・断定の形式としてroutine patternとして使用されているので、言語機能を一定の形式で代用しているものと考えられる。文法より機能を優先させることは、言語習得の初期段階に頻繁に起こる現象である。これはHakutaの報告と通じる。Huebner (1980)によると、機能優先のoutputはinputの限られた学習者のとるstrategyの一つであるという。(13 b)は極端な例だがbe able toが「可能」を表すchunkとして使用されている。

このような誤りはinputの不足が大きな原因であることは当然であり、また、ある意味でpattern practiceによる習慣形成の悪しき例であろう。しかし、これらはILのある段階にみられる特徴であり、こういう誤りをする学習者がstupidであるというのでは決してない。また、(1)-(3)のような誤りをする学習者が常

に同じ表出をするということでもない。ILが母語の発達と異なる特徴の一つは、不安定であるということである。ILの不安定性は一種のvariationとして理解されているが (Tarone (1988)、Young (1988))、基本的にその変動は体系的だということである。大切なのは、(1)-(3)のような例が産出されるのは単なる不注意ではなく理由があり、その理由の解明にはSLAの過程で見られる一般的な特徴への洞察が必要であるということ、また、それは人間特有の言語の理解・産出の機構の仕組みに関わっているであろう、ということである。

3.2 時制一致に関するもの

Krashen et al. (1978)は「早書き作文」(speeded composition)では、形式より内容に焦点が当たるため、発話と同じ形態素の“natural order”が観察されると指摘している。今回は早書きに近い方法で資料を集めたが、次のような例があるだけで、性・数による一致は著しい特徴はなかった。

- (4) a. Now a lot of people speaks English in the world.
 b. I teaches a girl who are in junior high school every Tuesday and Friday.

発話資料では頻繁に見られる一致の違反が少ないことは、習得段階が進んでいると言うより、Monitoringが働いていたのだと思う。(Krashen(1980))

時間的余裕があれば文法知識が働いて誤りは修正される傾向にあるのは当然であるが、それにも関わらずフィルターをすり抜ける興味深い一定の誤りの傾向が観察された。それは複文・重文における時制の一致(sequence of tense)に関するものである³。

- (5) a. When I was a high school student, I don't like study grammar but I studied it by reading a lot of sentences.
 b. Some of my English teachers are really good and they taught me some good way to learn English.
 c. I studied English in junior and junior high schools, for I not only get an international sense, but also I wanted to pass the entrance examinations.

- d. I need not speak English and I didn't have the chance to speak English.
- e. I don't like to study English, but I had to study English.
- f. I have to study English and I began to study English hard.
- g. If there is anything different from other people in studying English, it is that I listened to foreign music.
- h. ...in my college life I have the free time which I don't have when I was a high school student.
- i. When I became a junior high school student, everyone begins to study English.

(5)の各例では過去のことが語られているが、一部の従属節の影響を無視すると、いずれも後半部の動詞が過去形でマークされているにもかかわらず、下線で印した前半部が現在形である。つまり、(6)のような連鎖において、 V_1 が現在形（無標な形式）で、 V_2 に過去の変化形が現れていることが分かる。

(6) [... V_1 ... V_2 ...]

これは日本語の規則をL2に適用していることを示すものである。(6)の連鎖では、英語では V_1/V_2 共に時制の標識が現れるが、日本語では V_2 に時制の標識が現れる。従って、(5)は日本語の時制マーキング規則を英語に適用している例である。また、(c)の文は、更に興味深い現象であるが、wanted to部分が前半に欠落しているといえるだろう。これも日本語では「A and Bしたい」という形式なので、前半が欠落すると考えられる。これらの時制の一致の誤りも単なる不注意によるものというより一定のILの発達段階での発現形式として分析されるべきであろう。

また、時制の一致とは直接関係ないが、現在時制の用法に関して次のような誤りがあった。

- (7) a. I have studied English for six years, but now I forget many English words.
- b. First I begin to earn the money by myself. ... and I begin to live in the dormitory.

(7 a) ではnowの時間が動詞の時間に影響を与えている。これらは現在のことは現在形にするという規則を適用しているからであろう。一般に非状態を表す動詞の現在時制は習慣を表すので、この文は「毎日習慣的に多くの英単語を忘れる」といった奇妙な意味を表してしまう。同様に、(7 b)のbeginはhabitualに解釈される。日本語でも起動相動詞の現在形は習慣を表すので、L2の時制表示では過剰矯正しているのである。

3.3 語順の問題について

次に語順について見てみる。まず、前置詞句の位置に関する例が挙げられる。日本語のようにtopic-comment型であると、背景部分は前置きされる傾向がある。

- (8) a. Near my house, many ancient things are found.
- b. Without chemicals, I grow vegetables.

(8)のような例は談話の構造により影響された可能性もあるが、文脈から言えば、付加的要素は前え置きされている例である。これは付加詞句的な要素は一般に動詞から遠い位置に現れることと関係し、verb-final型言語の日本語では前置きされる傾向があり、verb-initial型の英語では後ろ置きされるからである。

また、次のような頻度の副詞sometimesの位置にも特徴がある。

- (9) a. After classes, sometimes I go to the club.
- b. Sometimes a foreign teacher came to our school.
- c. But sometimes I think I must do everything harder than now.

occasionallyの意味で、sometimesを文頭に持ってくることに母国語話者は強い拒否を示す。(9)のような位置にあるsometimesは対比的に聞こえてしまうからである。同様な例として、多くの作文で、nowを含む文をNow ...と言う具合に書き出していた。nowも「以前」と対比しているときは自然であるが、書きだし部では不自然である。日本語が主語の欠落するpro-drop型の言語であることと、動詞句の語順が英語と鏡像の関係になることが相互作用しているのであろう。

更に、次のようにvery muchを文尾に配置する傾向が顕著であった。

- (10) a. I'm interested in modern jazz very much.
 b. But, after this class, I am comfortable very much.
 c. ... my high school English teacher wasn't good at teaching English very much.

このような配置は、very muchの導入がlike X very muchのような形式から始まるためだろう。実際次のような例も見られた。

- (11) a. I studied English very much.
 b. Japan has become a strong country in the world and developed her economy very much.

(11 a)などでは、very hard/a lotのような意味で使用されている。very muchは静的な動詞の副詞だが、(11)のように、very muchを多くの動詞のintensifierとして使用する傾向がある。

(11)はintensifierとして、very muchしか使用しないと言うparadigmaticな制約による誤りだが、(10)のvery muchは統語的な位置が誤っている。これは(11)にみられる配置規則を表面的に適用しているのである。この意味で、sometimesは文頭にくる要素として導入されないから、very muchの誤りは転移の観点から質が違ふ。

この副詞の位置に関連して、(12 a)のような例がある。これは意味から言えば、(12 b)であろう⁴。

- (12) a. ... I watched American movie video many times.
 b. ... I watched many American movies and videos.

日本語では「たくさんの映画をみる」は「映画をたくさん見る」と同義のように、「量化詞移動」(Quantifier Floating)が目的語においても生じる。ところが英語ではQFは主語に現れた限られた量化詞に限定される。L1のQFの規則を適用している例である⁵。

基本的には英語のcanonical orderについて強いMonitoringが働くため、文の主要要素の語順に誤りがある例はほとんどない。しかし、副詞的表現などの非主要要素の位置に関しては、今述べたような様々な誤りが観察された。

3.4 語彙の情報について

3.4.1 間接目的語が関わるもの

ここで語彙の情報に関わる場合というのは、特に動詞の項の関係や付加詞の現れ方に関することを指す。次の例では、teachの間接目的語を二つに使い分けている興味深い事例である。

- (14) I now teach mathematics and English for an 8 th grade girl and a 6 th grade girl. I am very busy because I teach to two girls.

間接目的語の部分が恐らく付加詞的に挿入されたので、利益のfor (beneficial for)が使用されている。利益のforは動詞の直接項ではないから、teachの項構造が異なっていることになる。また、直接目的語がない後半では、to NPの形式で現れている。これだけの例では不明であるが、teachの語彙情報は別の形で登録・内在化されていることは確かである。

teachは二重目的語構造(Double Object Construction/DOC)を持つ動詞であり、この構造は特定の動詞類に選択的に存在する。次の例では特定の語彙類に限定されるDOCをこの構造を持たないintroduceへと拡張している。

- (15) So when I was a junior high school student, I asked my English teacher to introduce me a foreigner to exchange letters. She introduced me an American girl, so I sent a letter to her.

日本語では「...に...を紹介する」のように授与動詞と同じ形式を持つてしまうので、DOCをintroduceへと過剰一般化するのは自然な流れである。

このDOCに関する過剰一般化はSLAの観点からは興味深い。実際、DOCは習得が比較的遅い規則として知られていて(Pinker(1989); Larsen-Freeman and Long(1991))、Mazurkerwich and White(1984)は9歳の子どもが、*donate the charity the moneyのように過剰一般化することを報告している。つまり、(15)のような過剰一般化が起こることは、SLAにも母語の獲得にも何か共通する過程が存在することを示唆していると言えるだろう。

これと関連して、次のような例も観察された。ここでは、代名詞が直接目的語として現れているという共通の特徴がある。

(16) My friend took me the gym to see the basketball club one day.

(16)は移動の動詞であり、DOCとは全く異なるが、同じ認知的な仕組み、例えば、情報上比較的軽い要素は動詞にcliticのように付加する、といった仕組みが働くのかもしれない。

3.4.2 態(voice)に関わるもの

次のような動詞の態に関する誤りが観察された。このような例は単純な不注意による誤り(mistake)とそうでない誤り(error)があるように思える。

- (17) a. ..., but when I was belonged to this college I lost my vision of my future.
 b. Before the class was begun,
 c. I was changed my thought.
 d. I am impressed the book.
 e. ... I was very surprised, so we were drunk Japanese sake

(a/b)は自動詞が受動化されている興味深い例である。他動詞として登録されているためであろう。一方、(c-e)は受動態の形式でありながら、目的語が現れていて、一人称代名詞が主語に現れている事例である。これは日本語の被害の受け身(adversative passive)の影響であろう。特に(e)は「酒を飲まされた」と言う文脈で使用されていた。(e)の例は、L1 転移の典型的な例であるが、数は実際よりも少ない。ただし、(b)もこの例に入れられるかもしれない。

(d)は英語の基本形SVOとbe impressedが人間の主語をとるという規則との混同であると思う。今回の調査は個人的な話題を書くため、(c/d)のような例に限定されていたが、無原則にこのような例が生まれるものではないだろう。どのような環境で起こる誤りかは十分な調査が必要である⁶。

態の誤りに関連して、心理述語の語形式にも簡単に触れる。心理述語(psych verb)は日英語で顕著な対立を示す。

- (18) a. ... going to college by bicycle is tired.
 b. Running is also tired.

c. I have many classes now, but I am not interesting.

d. It is very excited for me to watch or play soccer.

このような事例は、CA的な発想で言えば、L2にあってL1にはない対比だから、誤りが多い、ということになる。しかし、学習者がなぜこのような表出をするのか、どのILの段階で誤りが消失するのか、その場合どのようなILの組み替えが起こるのか、といったことに、語彙情報の理論と共同で詳しい説明がいるだろう。日本語の「面白い」はモノでも人でも主語（外項）にとるから区別が付かない、とだけでは物足りない。

4 談話レベルの誤りの分析

前節では文の文法レベルの誤りを中心にして述べたが、本節では談話レベルあるいは情報構造などに関連して観察された「ずれ」や「誤り」の特徴について論じる。

4.1 I thinkの多用

談話の構造とは少し異なるが、文法レベルではなく表現レベルでの違いとして、I thinkの多用を挙げる。I think/I guessといった表現は母国語話者の会話でも珍しくはないが、日本人EFL学習者の場合はふつう使いそうもない環境でもI thinkを使う。

(19) a. I think I didn't study English in a special way.

b. But I studied English just for entering an university, so I think I didn't study really useful English.

c. First I thought I learned many words.

d. The English classes aren't very interesting, so I think I don't want to study English very much. In life I think I want to speak English sometimes.

e. I think that I want to be a teacher like Mr. Shiba.

f. I think I would like to travel in Europe.

日本語では、「...したいと思う」という表現は断定を避けて、丁寧な言い方として働く。しかし、一人称の行為をI thinkで始めるのは、uncertaintyを著しく

高めてしまう。特に、(a/b)のI thinkは否定文と共起しているから、挿入的な要素でなく、断定していることになるので、やはりuncertainな感じに聞こえるのである。勿論、(a-c)は自分自身の判断であるからよいにしても、(d-f)は自分自身の欲求についてuncertainであることを伝えるので奇妙に聞こえる。

4.2 接続詞の用法に関するもの

資料に共通する大きな特徴として挙げられるのは接続詞の多用である。これは書き方(punctuation)の無知に起因する単純な問題である場合と接続詞の使用についての言語習得上の問題が錯綜しているように感じられる。典型的な例は次のようなものである。

- (20) I often studied English with a dictionary₍₁₎. Because_(a) I didn't know many words₍₂₎. But_(a) I sometimes didn't use any dictionaries₍₃₎. Because_(b) if I used a dictionary, I had to use it a lot of times₍₄₎. So I memorized a lot of words₍₅₎. But_(b) when I was a junior high school student, I had great difficulty memorizing lots of words₍₆₎.

この文章の流れを考えてみると、because_(a)の文(2)は文(1)の理由である。従って、句読法から言えば独立の文として書くべきではない。また、but_(a)は文(1)と文(3)の対比を表している。そして、because_(b)は文(3)の理由を述べているものである。文(4)の帰結として文(5)の内容が次に書かれているので、二つの文がsoでつなげられている。「辞書を何度も調べないと分からない」ということが文(4)から推論されるからである。また、文(5)で単語をたくさん覚えたとは断定されているので、文(6)と文(5)と対比が感じられ、but_(b)が挿入されているのである。全体に飛躍があり断片的なところが見られるがこういう流れであろう。

(20)の特徴はbut/because/soがほとんど文頭マーカーのような働きをしていることである。表面的な理由としては、「なぜなら」、「しかし」、「それで」といった表現は日本語で文頭に置くことができるので、英語の接続詞を副詞的に使用する、というL1転移として見なすことであろう。接続詞が副詞的なマーカーへ転化することは、近年言語学で注目されている言語現象の文法化

(grammaticalization)の一つと考えられ、恐らく普遍的な言語現象であろう⁷。

文法化は歴史的な語義変化や現代語の語義の揺れに説明を与えるが、SLAの分野においてTLにはない文法化が起こるような場合の説明に十分応用可能であろう。文法化のような説明装置は静止的な言語理論に「動き」を導入する有効な武器であるから、ILのような最も動的な対象に有効なはずである。今後の好個の研究課題であると思う。

becauseは従属接続詞であるから、butやsoと違って、本来単独節で使用すべきではない。しかし、(20)に見られるように、becauseで文章を始める傾向があった。これはbecauseがwhy文の答えとして導入されるのでbecauseが単独で文となるように感じているからかもしれない。“textbook-induced”とか“classroom-induced”とでも呼べる誤りである。

一方、becauseの独立語化には、別の要因が働いているのかもしれない。接続詞becauseの使用の誤りを更に見てみよう。

- (21) a. Because there are always many people (around me), so I am not lonely.
 b. Someday I want to travel Europe to watch soccer, because I save money and I am working part-time.
 c. And I don't have much money. Because I do not belong to the club.
 d. I think that English is not important. Because I don't want to study English.

(21 a)はbecauseとsoが同時に現れているから、明らかに誤りである。(ただし、別の観点について後述する。) (21 b/c)はどうであろうか。(21 b)は、一見すると原因と結果が逆転しているのでおかしい。Because someday I want to travel in Europe to watch soccer, I am working part-time to save moneyということであろう。(21 c)はどうであろう。これは普通はBecause I don't have much money, I do not join the clubと修正されるべきであろう。しかしながら、(21 c)で単独節で述べられていることは、自分のstatementに対して、

その理由を述べている、という可能性を示唆している。つまり、お金がないと言うことを断定して、その断定の根拠(の一つ)をbecauseで述べようとしているのである。

becauseは原因・結果の関係を論理的に述べる場合は、主節と従属節の内容を逆転することはできない。しかし、becauseには、こういう論理的な意味の他に談話の中でしか現れない用法がある。

Sweetser (1990)は接続詞becauseの用法には少なくとも三つの用法があり、次のような例を挙げている⁸。

(23) a. John came back because he loved Mary.

b. John loved Mary, because he came back.

(23 a)はJohn loved MaryがJohn came backを引き起こしていることを伝えている論理的な用法である。しかし、(23 b)は、ジョンが戻ってきた事実から、愛しているということを判断した意味である。つまり、I conclude that John loved Mary, because he came backという意味なのである。従って、because節はJohn loved Mary に対するcauseではない⁹。そして、Sweetserは、この場合、(23 b)にはpauseがおかれ、書いた場合commaが必要である、という。

勿論、(23 b)はloveという主観的な語彙が主節に来ているので、このような解釈が生まれやすいのであり、常にbecause文は主節と従属節の内容を交替させることはできない。しかし、資料のbecauseの誤りの一部には、このような意味で使っている例と見なせる場合があると思う。(21 b)についてすら、主語が一人称以外、つまり、He wants to travel in Europe to watch soccer, because he is working part-time to earn moneyであれば不可能ではない。従って、(21)のようなbecause文の誤りは不注意による誤りとは即座に断定できないと思う。これらは発話において特徴的なpauseや音調が現れると思われるので、学習者のILをspoken dataも含めて詳細に調べる必要がある。恐らく、becauseの使用に関して、Sweetserのepistemic-domainでは、文法化が生じてbecauseを独立節のマーカーのように使用するのではないかと思われる。いずれにせよ、becauseのこのような使い方は発話において頻繁に見られる用法であるから、外国語学習では論理的な用法以外の取り扱いが必要であろう。

4.3 文構造の分解

L1の語順に引きずられる形で、L2の要素の一部を分断・配置する現象を「文構造の分解」と呼ぶことにする。次のような例が文構造を分解した典型的な例である。

- (24) a. I thought that I want to study, read many many books, go fishing, ...when I was a high school student. I thought that.
- b. I was in junior high school. I have loved to learn English since then.

このような例は英語の基本構造と日本語の語順が互いに干渉しているものと考えられる。(a)は「...と思う」という部分が独立して現れている。(b)は「中学の時から....」という部分が書き出しに現れて、次の文で照応的に繰り返している。(a)と(b)はちょうど反対の関係になっている。

文構造の分解の現象は次のように模式化できるであろう。

- (25) a. L1: X Y Z
 b. TL: Z X Y
 c. IL: Z X Y Z
- (26) a. L1: X Y Z
 b. TL: Y Z X
 c. IL: X Y Z X

(25)は、TLの語順がL1の後尾の要素Zを前部に配置する語順である場合、ILではZを前置きして、後尾にZを再び繰り返す構造を示す。これを「後ろ置き型」と呼ぶ。一方、(26)はその逆でTLではXを後部に配置する語順が無標な場合、ILでXを保存しながら、TLの影響でXが再び現れる場合である。これを「前置き型」と呼ぶ。すると、(24 a)は後ろ置き型であり、(25 b)は前置き型ということになる。ILでは、L1とTLの特徴が同時に現れていることが分かるであろう。

(24)のような文構造の分解は特殊な現象に思えるが、次の(27)のような例も射程に入れると、かなり一般的なものである。(27)は模式でいうと前置き型に

当てはまる。

- (27) a. In junior high and high schools, I studied it (=English) only
in class in these schools by using textbooks.
b. But now, in school, teachers teach only “studying” and
children cannot play with their friends in school.

ここでは、場所の要素が前部に現れているが、無標な語順では場所表現はVP内の後部にくるというL2の規則が後半に適用されている。(27)のような場合は、文脈によっては、談話構造の影響で前置きされているにもかかわらず、再び繰り返されるというような場合もある¹⁰。

ここで、文構造の分解の観点から、先に接続詞の誤りとした(21 a)の例を考えてみよう。構造的に見ると、(28)のように表される。

- (28) a. L1: X Y Z : P + ナノデ、Q
b. TL: Y X Z : because P, Q
c. IL: Y X Y Z : because P, because' Q

日本語では理由を表す要素は文尾に付加するので、because+Pは「P+なので」に対応する。つまり、(21 a)は、L1ではXYなのに、TLではYXであるので、becauseが最初に現れているにも関わらず、文の連結のときsoが現れているものと考えられるのである。勿論、because'はsoとなって具現しているのも、同じ形式が繰り返されているのではない。しかし、形式的な操作は同じであることが見て取れるだろう。(28)は、形から言えば、「内部切り取り型」と呼べる。

文構造の分解はTLにだけ視点を置いた分析(target-oriented analysis)から見ると単に“stupid”な誤りにしか過ぎないが、learner-orientedな立場から見れば、ILの理論の枠組みで説明されていくと思う。つまり、SLAの過程で、L1の語順が利用されて、TLへの語順へ近づくある段階IL_iで、どちらの特徴も持つような段階が生じるのである。また、4.1でI thinkの多用について指摘したが、これはIL_i段階での移動操作でなく、TLにはない要素を構造上前部へ挿入した操作として見なすと、学習者の発話のメカニズムが発達段階に対応した形式的な操作として捉えられると思う¹¹。

4.4 談話や情報構造の違いに関わるもの

Schachter and Rutherford (1979) では、日本人学習者が虚辞(dummy subject)を持つ外置文(extraposed sentences)と存在文(existential sentences)を過剰に使用することが指摘されている。確かに「(私には) 友達がいる」というような場合でも、there 存在文を使う例があったが、外置文の例はむしろ少なかった。

Fuller and Gundel (1987) (F&G)によれば、L1 がtopic-comment型の言語であれば、EFL学習者は典型的にはtopicを与えてから、それについてcommentする、つまり、“My head, it is aching” というような形式で表現する、と述べている。次のような例は転移の可能性が高い

(29) a. My best friend in high school, he went to a cooking school.

b. Tenderness, it is the most important for persons.

ここでは、日本語と英語で主語が一致しているので、左方配置文の形式になっている。

F&Gの指摘で興味深いことは、次のような例文についてである。

(30) a. *Most of the food which is served in such restaurant have cooked already.

b. *Most of the food which is served in such restaurants
[they] have cooked [it] already. (from Larsen-Freeman and Long (1990))

F&Gによると、(30 a)のような文は単なる態の誤りとして見なされてきたが、実はL1 がtopic-comment型の言語であれば、主語はtopic-commentの談話機能を保存しようとする働きを担っているので、実は(30 b)の構造であるという。このことは、外置き文が少なかったのは、早書き作文だったので、日本語の談話の構造が強く反映したという推測が成り立つであろう。

更に、このF&Gの指摘に従えば、次のような例は先行する節の主語がtopicとして働いているので、主語が欠落しているものと見なせる。

(31) a. After I make much money, [I'll] come back to Japan.

- b. So I want to use the knowledge of law that [I'll] learn
for 4 years when I work.

F&Gによれば、すべての言語のゼロ照応のNPは語用論的に制約を受けて、名詞句が空になるのは、文のtopicと同一指示であるときであるという。(31)の文は、節構造の関係は違うが、最初のIが主語であると同時にtopicとして働いて、後半の部分がゼロ照応になっているとみなせるだろう。(a)は従属節で主語が現れ、主節の主語がゼロ照応している例であり、(b)はその逆に従節の主語が主節とゼロ照応している。(31)は、日本語のtopic-prominentの特徴をよく表している。

同様な例は、(32)である。(32)は「コックになるにはもう遅いか」と「高校過ぎては遅い」という意味で使われている例である。

- (32) a. [to] Become cook is [it] too late?

- b. After high school [it] is too late.

(32)では、付加的要素が前置きされて、topicとして働くと同時に、主語の役割も担わされていることが観察される。

また、資料には次のような極端な例もあった。

- (33) Monday, Wednesday and Thursday [I] go to the Kakuma campus, Tuesday [I go to] Kakuma, [and] Friday [I go to] Kodatsuno and Kakuma.

何曜日に何をすることが語られているので、時の表現の前置による topicalizationが起こり、同時に主語の働きをしているような例である。

Givonなど機能論者が指摘するところでは、第一段階にある学習者は、文要素の文法的な知識に基づかず、意味あるいは情報の焦点に従って、語や句を並べる特徴を示すというが、(33)はよくこれを示す例である。

同様に、次の例もかなりひどいが、主語の欠落が目立つ。(34)は原文で、(34)'は内容をできるだけintelligibleに直したものである。

- (34) ... days, a job is nothing, I go to pachinko or majan or sake. ... But those, I am fine only. When I don't feel cheer, I come back home and go to a convenience store and

go to bed, so sleep.

- (34)' On the days when I don't work, I go to [a] pachinko [parlor], <or> [play] mah-jong or [drink] sake. But [I do] those, only when I feel good. When I don't feel good, I come home, go to a convenience store [to get food] and [after that I] go to <bed, so> sleep.

when節を除くと、一文に主語のIが一つしか現れていないことが注目される。これは何か特殊な規則を適用している例と考えられる。

今回の資料は早書き作文であるせいか、談話の流れ全体に問題点があるような興味の引かれる事例が散見された。最後に、そのような例を見てみたい。(35)は一見すると支離滅裂であるが、理由部分の欠落という特徴があることが分かる。

- (35) My college life is interesting to me. Because there are a few friends, I don't belong to a club and I am not positive. I am lonely.

これが全体で談話を構成しているとすると、becauseが理由になっていない。a fewは数量の少なさに重点があるから、quite a fewのつもりなのであれば、最初の文の理由であろう。

- (35)' My college life is interesting to me, because I have quite a few friends. [Because I have quite a few friends] I don't belong to a club and [because I don't belong to a club] I am not positive. I am lonely.

すると、(35)はbecauseが前後の文で重なっている。そして、後半のandはand soとでもすべきである。

同様に、次の例でも、後半部分でand so (I)の意味で、andが使われている。

- (36) I belong to the guitar and mandolin club and bought a white classic guitar.

これは(35)の後半と平行する。これはSweetser(1990)がandのepistemicな用法としているものに近い。

次の例は、内容から言えば、becauseは前文の理由であり、soで表される結論の前提がbecauseの文の内容になっているのであろう。

- (37) When I was in junior high school, I liked English very much.
Because my English teacher was very honest and she helped
me so earnestly. So I liked her and her classes.

because節が独立文になっているので、soの前半部分が欠落している例である。

接続詞の用法と関わる文章全体の流れの不自然さは、英語を書き慣れていないということも一つの理由だが、その不自然さにも一定の特徴が見受けられるのは、学習者のILの特徴を示すものであろう。

5 まとめにかえて

外国語教育の研究には少なくとも三つの柱がある。一つは教える対象である言語そのものの研究である。ことばの仕組みや本質を理解することなくして、外国語の教育は成り立つものではない。また、機械でなく人間がことばを学ぶ以上は、人間がものを学ぶ営みについての洞察がなくてはならないであろう。従って、学習のメカニズムとか学習者の心理学的な研究は外国語教育の研究には不可欠である。そのうえで、外国語を効果的に教える方法自体に関する教授法の研究が行われるべきであろう。ことばを使用する人を切り離して組み立てられた言語理論は外国語教育には役立たないし、どのように立派に見える教授法も学ぶ人への視点を忘れた教育は必ず失敗に終わるであろう。これらは別々の独立しているのではなく相互に補完し合うものである。

学習者がどういうプロセスを辿って外国語を習得するのかという問題は効果的な教育の在り方に関わる重要な問題である。初期の外国語の授業はどうしてもインプット中心となるため、発達の段階が見えにくいだが、学習というものが内的な過程である限り、どういう形であれアウトプットを然るべき言語理論の枠組みで分析・理解していかなければならない。

今回は時間の都合もあり、pilot investigationの意味で作文を集めて分析を行ったが、本来内的言語であるILの分析調査というのはspoken dataにより行われるべきである。なぜなら、written dataにはKrashenが指摘しているよう

に、強いMonitoringが働き、acquisitionというより、learningの部分を調査していることになってしまうからである。従って、本稿で指摘した誤りが事実の指摘にとどまらずに、SLAの理論で位置づけるには、spoken dataの分析を行う必要があるだろう。

作文とはいえ、できるだけspoken dataに近いものを集めるために「早書き」の方法を採ったが、作文の分量が被験者によってばらつきがあり、語数などを指定すべきであったかもしれぬ。しかし、分量をあらかじめ指定する elicitation methodをとると時間制限ができないので、Monitoringが働いて自然な文章力を調査できない。一方、時間で指定すると、何を書こうか迷っているうちに終わってしまう、という問題もある。その意味で、自然な文章力を調査する目的であったので、時間設定を施した早書きの方法は適切であったと思うが、資料全体が縮小してしまった。

しかしながら、問題点はあるながらも数値的な側面と内容的な側面から、EFL学習者としての学生たちの自然な作文力を知るという目的は一応達成した。冠詞や複数形のマーキングはwritingの特性を発揮して予想以上によかったが、T-unitの平均長9.1、そしてerror-free T-unitでは7.7というのは、発話であれば十分な長さであるにしても、書く能力の点では不十分と言わざるを得ないであろう。また、後半の二つの節では、文や談話のレベルでの特徴的な誤りを選択的に考察したけれども、誤りのいくつかは作文形式の資料からは特定できないことを指摘した。これらは、数値的な調査と同様にspoken dataによる調査によって補正あるいは補強する必要があるだろう。

注

¹もともとHunt (1965)で提出されたwritingの発達の度合いをL1に依存しない形で測る尺度である。(cf. Larsen-Freeman (1970))具体的には、例えば、“Aluminum is a metal. It is abundant. It has many uses.”と書けば、3 T-units/平均3語であるが、

“Aluminum is an abundant metal with many uses.”とすれば、1 T-unitで8-word lengthである。これは後者の方がWritingの能力があると直感されるように、T-unitの平均長が普通優先する。

²前置詞も義務的な環境がないわけでないが、語彙知識に依存する場合が多い。例えば、次

のような場合、(i)の場合は前置詞が欠落していることは明らかだが、(ii)はどうであろうか。

- (i) a. listen the music
- b. go the museum
- (ii) a. Talking English is very hard and tiring
- b. said him to do , . . .

(iia)の場合、前置詞の義務的な環境と考えれば、inの欠落と見なせるが、語彙情報の誤りと考えれば、speakingを使うべきところをtalkingが選択されたと見なせる。(iib)の例もaskedを選択すべきところをsaidが選ばれたという可能性がある。このようにparadigmaticな誤りは前置詞の欠落というsyntagmaticな誤りと表裏一体である。

³学生が実際に書いた英文には複合的な誤りもあり、焦点を明らかにするために、例として上げてあるものは部分的に修正してある。

⁴映画のビデオを movie videos というのは Selinker (1972)が communication-based errorと呼んでいる例に相当するだろう。

⁵意味と非常に関わるので、誤りかどうか特定できないのでここでは取り上げないが、焦点副詞の位置や量化子の領域の問題など論理構造に関わる誤りもあった。

⁶逆に受動態となるべきところが能動形で現れている場合も観察された。

- (i) a. Now I [am] accustomed to it, . . .
- b. I regret that I had [been] depressed on [/with] my mother.
- c. I had [been] taught especially English grammar by teachers for six years.

このような例の一部は単なるmistakesとしてではなく、語彙情報の違いとして見なされると思う。

⁷山梨(1995)では、「文の一部の従属要素として機能していた表現が、文レベルから次第に談話レベルの独立要素として拡張される」例として、次のような文を挙げている。

- (i) a. 雨が降ったにもかかわらず、グランドの状態が良かった。
- b. 雨が降った。それにもかかわらずグランドの状態が良かった。
- c. 雨が降った。にもかかわらず、グランドの状態が良かった。

「にもかかわらず」は本来の文法機能から談話の機能を帯び始めていることが観察される。

⁸Sweetser(1990)では、(23 a)の用法をcontent-domainに属し、(23 b)をepistemic-domainに属するとしている。第三番目の用法は、speech-act domainに属す用法で、次の例を挙げている。

- (i) What are you doing tonight, because there's a good movie on.

当然ながら、(i)の形式は発話のみに見られるという。

⁹その意味では、(23 a)と(23 b)のbecauseの内容は伝えている内容が違うのである。後者は事実であるが、前者は話し手の判断である。この部分は次の例文から分かるだろう。

- (i) a. I was late for class because the train was delayed.

- b. *The train was delayed, because I was late for class.
- c. *I was late for class because the train must have been delayed.
- (ii) a. He was late for class because the train was delayed.
- b. *The train was delayed, because he was late for class.
- c. The train must have been delayed, because he was late for class.

(ia)のbecauseは事実である。(iib)は、主節が事実としか解釈されないので、よほど特殊な文脈でないとおかしい。

¹⁰文構造の分解は表現形式のレベルでもある。次の例は、若干異なって見えるが、日本語で「...しなければいけなかったので、...した」というroutine patternによる影響であろう。

(i) I went to Katamachi yesterday because I had to do that.

(i)は、I had to go Katamachi yesterdayとすれば十分である。

¹¹このような議論は、発話を三つの形式的な操作で分解して、第二言語の発達には認知的な制約による五段階が存在するとしたPienemann-Johnston Modelに見られる。Pienemann-Johnston のモデルについては、Pienemann and Johnston (1986); Clahsen (1987); Clahsen (1984) 参照のこと。

参考文献

- Cazden, C. (1968) "The acquisition of noun and verb inflections," *Child development* 39, 433-48.
- Clahsen, H. (1987) "Connecting theories of language processing and second language acquisition," in C. Pfaff (ed.) *First and second language acquisition processes*, 103-16, Newbury House.
- Clahsen, H. (1984) "The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development," in R. Andersen (ed.) *Second language : a crosslinguistic perspective*, 219-42, Newbury House.
- Fuller, J. and J. Gundel (1987) "Topic-prominence in interlanguage," *Language Learning* 37, 1-18.
- Hakuta, K. (1974) "A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language", *Working Papers on bilingualism* 3, 18-43.
- Hopper, J. and E. Traugott (1993) *Grammaticalization*, Cambridge University Press.
- Huebner, T. (1980) "Creative construction and the case of misguided pattern," in Fisher, J., M. Clark and J. Schacter (eds.) *On TESOL '80*, 101-10, TESOL, Washington D.C.
- Hunt, K. (1965) "Grammatical structures written at three grade levels," *NCTE Research Report No. 3*, National Council of Teachers of English, Champaign, Ill.

- Krashen, S. (1980) "The input hypothesis," in Alatis, J. (ed.) *Current issues in bilingual education*, 168-80, Georgetown University Press, Washington D.C.
- Krashen, S., J. Butler, R. Birnbaum and J. Robertson (1978) "Two studies in language acquisition and language learning," *Review of Applied Linguistics* 39-40, 73-92.
- Larsen-Freeman, D. (1978) "An ESL Index of Development," *TESOL Quarterly* 12.4, 439-48.
- Larsen-Freeman, D. and V. Strom (1977) "The Construction of a Second Language Acquisition Index of Development," *Language Learning* 27.1, 123-134.
- Larsen-Freeman, D. and M. Long (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman.
- Mazurkerwich, I. and L. White (1984) "The acquisition of the dative alternations: unlearning overgeneralizations," *Cognition* 16, 261-83.
- Piennemann, M. and M. Johnston (1986) "An acquisition-based procedure for second language assessment," *Australian Review of Applied Linguistics* 9, 92-122.
- Pinker, S. (1989) *Learnability and Cognition*, MIT Press.
- Richards, J. (1974) *Error Analysis*, Longman.
- Schachter, J and W. Rutherford (1979) "Discourse function and language transfer," *Working Papers on Bilingualism* 19, 3-12.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage," *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-31.
- Slobin, D. and T. Bever (1982) "Children use canonical sentence schemes: a cross-linguistic study of word order and inflection," *Cognition* 12-3, 229-65.
- Sweetser, Eve E. (1990) *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*, Cambridge University Press.
- Tarone, E (1988) *Variation in interlanguage*, Edward Arnold.
- 山梨正明 (1995) 『認知文法論』 ひつじ書房
- Young, R (1988) "Variation and the interlanguage hypothesis," *Studies in Second Language Acquisition* 10-3, 281-302.